

AS BASES SOCIAIS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO BRASIL

Helena Márcia R. Brasileiro

Este estudo se propõe a se inscrever numa postura dialética, onde a prática pedagógica, aqui conceituada como “a ação do professor numa classe ou num outro conjunto de sujeitos em situação de aprendizagem”, seja compreendida como uma atividade humana participante da totalidade da organização social, onde o processo particular de ensino se articula aos demais processos sociais.

Focalizando tais processos dentro da realidade brasileira, podemos dizer, genericamente, que se trata de uma sociedade caracterizada pela extrema desigualdade entre suas diversas camadas sociais, na qual ricos e pobres têm acesso desigual tanto aos meios e instrumentos de produção das condições de sua existência, quanto à partilha dos recursos da sociedade e às decisões políticas que definem tal partilha.

Assim é que se busca apreender a prática pedagógica, estudando-a frente a duas questões básicas:

- Como as desigualdades sociais se refletem na escola?
- Como a escola, por sua vez, pode reforçar essas desigualdades?

Para o desenvolvimento do tema, lançou-se mão de dados primários coletados em 1982, no contexto do Programa de Revitalização das Escolas Normais de Pernambuco, desenvolvido em convênio com a SUDENE, em cooperação com a Universidade Federal de Pernambuco. Os referidos dados resultaram de debate realizado em Seminários com professores da rede

pública vinculados aos Cursos de Formação para o Magistério em nível de 2.º grau e com pessoal técnico das Delegacias Regionais de Ensino (DERES), num total de 165 participantes, onde, refletindo sobre a realidade do ensino de 1.º grau-objeto de suas práticas pedagógicas — os mesmos se posicionaram frente às duas questões básicas indicadas anteriormente.

Alguns pressupostos

De início, explicitam-se alguns pressupostos considerados importantes para a presente análise.

O primeiro pressuposto é o de que “os sistemas educacionais, embora influam sobre a sociedade a que servem, refletem”, via de regra, “as condições sociais, políticas e econômicas dessa sociedade, acompanhando sua evolução histórica”. (1) Acrescenta-se a essa idéia o entendimento de que tais condições, em sua gênese e em suas formas concretas de expressão, numa sociedade dada, apresentam-se intensamente imbricadas, de tal modo que dificilmente se pode pensar o social desvinculado da infra-estrutura econômica que lhe dá suporte como, também, da superestrutura política. Esta, por sua vez, na medida em que norteia e assegura, pela ideologia veiculada e pela própria práxis, as condições sociais e econômicas de tal sociedade é, contraditoriamente, condicionada pelas determinações emanadas de um social e de um econômico historicamente situados.

Daí decorre um outro pressuposto segundo o qual a explicitação das “bases sociais da prática pedagógica” não tem por escopo uma visão mecanicista do social e da escola, na qual se procuraria estabelecer relações de causa e efeito, de busca de determinantes/determinados. Ao contrário, pretende-se caminhar numa perspectiva dialética em que, tendo por referência a idéia de totalidade social, na qual não se pode ver o todo como algo já feito, mas, sim, como um processo que exige, entre as partes e o todo e das partes entre si, seja superado “o uso da noção de causa pela de mediação, que não considere apenas uma direção determinística unidirecional, mas as relações que se estabelecem reciprocamente”. (2)

(1) PAIVA, V. *Educação Popular e Educação de Adultos*. S. Paulo, Loyola, 1978. p. 1.º.

(2) CURY, Jamil. *Educação e Contradição*. S. Paulo, Cortez Editora, 1985. p. 8.

Finalmente, tem-se como pressuposto que o objeto desta análise — as bases sociais de prática pedagógica — não deve ser abordado “abstratamente”, mas pretende adquirir concretude ao se posicionar a partir de uma formação social específica — a sociedade brasileira contemporânea — a qual, estruturada como uma sociedade de características capitalistas e, conseqüentemente, uma sociedade dividida em classes, está inserida na atual crise do capitalismo liberal que se deteriora e, em decorrência, se vê envolvida pelo acirramento das contradições e desigualdades sociais.

Quanto ao conceito de “classes sociais”, adota-se como referencial a conceitação de Poulantzas que, ao definir as classes sociais como “conjuntos de agentes sociais determinados, *principalmente, mas não exclusivamente* (grifo nosso), por seu lugar no processo de produção, isto é, na esfera econômica”, inclui o papel desempenhado pelo político e pelo ideológico (superestrutura), na determinação de classe. Assim, de acordo com o autor citado, “a determinação das classes abrangendo as práticas — luta — das classes e se estendendo às relações políticas e ideológicas, designa os lugares objetivos ocupados pelos agentes na divisão social do trabalho”, lugares esses que independem da vontade de tais agentes. (3)

Igualmente, tendo em vista o tratamento dado à questão das desigualdades sociais no Brasil, como um dos elementos mediadores da prática pedagógica, convém situar o significado deste estudo. Desse modo, convém ressaltar, ainda, remetendo as desigualdades entre grupos e indivíduos, no contexto do para Poulantzas, que *esta é a questão primeira*: “as desigualdades sociais são só o efeito (grifos nossos) sobre os agentes, das classes sociais, isto é, dos lugares objetivos que ocupam, não podendo desaparecer a não ser pela abolição da divisão da sociedade em classes”. O autor em apreço completa seu pensamento (aqui endossado) explicitando que “não se trata, em uma sociedade de classe, de uma desigualdade dos ‘indivíduos’, o que deixa entrever seguramente que oportunidades existem a que elas dependem (ou quase) somente deles, no sentido de que os mais capazes e os melhores poderiam ultrapassar o seu ‘meio social’”. (4)

Finalmente, na abordagem das relações entre as condições sociais e a escola procura-se evitar um tratamento me-

(3) POULANTZAS, N. *As classes sociais no Capitalismo de hoje*. 2.ª ed. Rio de Janeiro, Zahar Editores, p.p. 13 e 14.

(4) Idem, idem, p. 18.

canicista, o qual tenderia a situar tais condições como determinantes da prática pedagógica. Neste sentido salienta-se como essencial a concepção da escola como uma das mediações pelas quais se dá o conflito entre as classes sociais, ensejando mudanças sociais; mediação essa que será tanto melhor desempenhada quanto mais a escola "preservar e resguardar ao máximo sua especificidade e sua função mais nobre: o ensino, a transmissão e socialização do saber sistematizado". (5)

Contextualização da escola: a realidade social

Para a análise das bases sociais da prática pedagógica definiu-se como ponto de partida a indagação acerca do tipo de sociedade a que a escola e essa prática estão referidas, procurando-se, através de alguns indicadores, chegar a uma caracterização mais geral dessa sociedade, no Brasil de hoje. Um retorno dessa análise — seu "ponto de chegada" —, pode ser situado como a tentativa posterior de verificação dos reflexos da caracterização social sobre a prática pedagógica, bem como de avaliação sobre como essa prática pedagógica, enquanto uma prática social desenvolvida no seio de uma sociedade de classe e, portanto, contraditória, consegue se articular com os interesses antagônicos das camadas populares e das classes dominantes.

Partindo da constatação inicial do caráter de classe da sociedade brasileira, explicita-se, ainda que de forma sucinta, a estrutura dessa sociedade, delineando, para fins de sistematização, as classes sociais resultantes do conjunto das relações de produção capitalistas a que está sujeita a sociedade brasileira.

Na verdade, face à complexidade do tema, objeto de abordagens teóricas variadas e muitas vezes contraditórias, há que ressaltar o caráter eminentemente indicativo dessa sistematização, cujas pretensões se resumem a um mero esclarecimento do fenômeno.

Normalmente, as abordagens de conotação marxista tendem a representar a sociedade capitalista a partir de uma imagem dualista, onde são apontadas, apenas, as duas classes fundamentais — a burguesia ou classe dominante e o prole-

tariado ou classe dominada. Tais abordagens partem do conceito de classes sociais definido pelo lugar que as mesmas ocupam no processo de produção, diferenciando-as pelo controle ou ausência de controle dos meios de produção bem como pela propriedade ou não desses meios e do produto final. (6) Outros autores, Poulantzas entre eles, agregam ao fator econômico os aspectos político e ideológico.

Por outro lado os agrupamentos, que constituem as classes, podem ser subclassificadas em "categorias sociais" (Durkheim) ou segmentos sociais, frações de classes e camadas sociais, a partir de critérios de natureza subjetiva ou objetiva que vão desde as diferenças de especialização e renda dentro de uma mesma classe até a fatores de natureza ideológica. A esse respeito, um exemplo apontado por Poulantzas é o da "aristocracia operária", constituída por detentores de uma ideologia não operária, no interior de sua classe, trata-se de uma camada da classe operária apresentando conjuntamente uma posição de classe burguesa, embora não faça parte da burguesia.

Com essas considerações, que demonstram a complexidade do tema, apresenta-se, a seguir, uma proposta de sistematização acerca das classes sociais no Brasil, registrando que a mesma foi inspirada nos autores já citados e nos escritos de Fernando Henrique Cardoso (7) e João Bosco Pinto, (8) extrapolando, porém, tais autores, na medida em que os mesmos não apresentam, de forma abrangente, uma sistematização das classes sociais no Brasil, à exceção do último autor que propõe uma classificação das classes sociais no campo.

Analisando o conjunto da sociedade brasileira poder-se-ia, para efeitos de sistematização, pensá-la conforme a seguinte estruturação básica de classes:

— Burguesia

urbana, compreendendo os setores (ou frações) industrial, mercantil e financeiro;

(5) MELLO, G. N. "Ensino de 1.º Grau: as estratégias da transição democrática". In: *Educação Democrática*, São Paulo, Cortez Editora, 1985, p. 23.

(6) AGUIAR, Neuma. "Hierarquias em classe: uma introdução ao estudo da estratificação social". *Hierarquias em classe*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1974. p. 17.

(7) CARDOSO, F.H. et. al. Faletto, E. *Dependência e desenvolvimento na América Latina* — Ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1984, (7.ª Edição).

(8) PINTO, J. Bosco. *Meio Rural e educação-Percepções da população rural sobre a escola*. ANPE/CNPq. (mimeo).

- *agrária* ou latifundiária, compreendendo as frações de classe *parasitária* (que acumula riqueza a partir da renda da terra) e *empresarial* (que extrai a mais-valia diretamente do proletariado rural, através das diversas formas de assalariamento).
- *Pequena burguesia* que se distingue na burguesia por não se encontrar no âmago das relações de exploração dominante, de extração direta da mais-valia.
 - *Pequena burguesia tradicional* — caracterizada pela pequena produção e propriedade, rural ou urbana, onde o próprio proprietário fornece o trabalho, muitas vezes ajudado por sua família, utilizando-se apenas ocasionalmente do trabalho assalariado de terceiros. Distingue-se da burguesia, pois não explora, pelo menos principalmente, o trabalho assalariado. Não acumula capital. Por outro lado, não é explorado no seu processo de trabalho, na medida em que não aliena para terceiros a sua força de trabalho.
 - *Pequena burguesia típica ou classe média* — constituída pelos trabalhadores assalariados não-produtivos, isto é, trabalhadores que não participam diretamente da produção e da extração de mais-valia, e pelos profissionais liberais. Esses conjuntos não pertencem à burguesia mas, ideologicamente, assumem, na maioria das vezes, posições de classe burguesa.
- *Classe proletária ou popular*, constituída pela grande massa dos trabalhadores urbanos e rurais, é comumente identificada como classe dominada.

Esse parece ser o quadro geral da sociedade brasileira ao qual poder-se-ia, é claro, introduzir subdivisões-frações, camadas etc.

Destaca-se, ainda, a existência de duas categorias sociais — as “massas marginalizadas” e a “burocracia de estado”, pela sua relevância numérica e política. Tais categorias deixam de ser enquadradas na síntese acima por não se tratarem de classes sociais; ambas, no entanto, por razões diversas aqui não explicitadas, ocupam um peso preponderante numa análise da estrutura social brasileira.

Com essa estrutura bastante diferenciada pode-se afirmar, sem dúvida, que qualquer esforço no sentido de caracte-

rizar a sociedade brasileira aponta, de imediato, para um contexto profundamente marcado por desníveis sócio-econômicos, cujas causas apontam para as contradições de um capitalismo associado aos interesses do capital estrangeiro monopolista, o qual, a partir da década de 60, passa a reger-se por um novo padrão de acumulação e reprodução ampliada do capital, baseado num processo de alta exploração do trabalho.

O modelo econômico adotado, ao promover a acumulação privada do capital, estimulou a concentração de renda, agudizando as desigualdades sociais.

Informe do Banco Mundial (1979) sobre a distribuição da renda mostra que “o Brasil, num conjunto de 28 países de diferentes situações econômicas e sociais, é campeão em termos de concentração da renda. Os dados do informe revelam que 10% mais ricos dispunham de mais de 50% da renda, enquanto os 40% mais pobres detinham apenas 7%”. Essa concentração é obtida mediante arrocho salarial, internacionalização da economia, alijamento da participação popular nas decisões em todos os níveis.⁽⁹⁾

Tal situação evidencia-se como gritante quando, analisando os dados oficiais fornecidos pelo IBGE — Anuário Estatístico do Brasil — 1985, pode-se verificar que, em 1984, 10% da população não auferiam qualquer rendimento, 12% percebiam 1/2 salário mínimo e 20,5% percebiam entre 1/2 e 1 salário. Daí, poder-se concluir que quase metade da população brasileira (47,5%) vive em condições subumanas, não recebendo salário ou ganhando, no máximo, um salário mínimo.

Por outro lado, os desníveis não se mostram constantes em todo o território nacional, agudizando-se nas regiões mais pobres. Exemplo disto são os dados fornecidos pelo FIDEPE — Informações Sociais de Pernambuco, os quais indicam que, no ano de 1980, este Estado contava com 63% de sua população recebendo rendimento igual ou inferior a um salário mínimo.

Essa situação se agrava se for considerado o declínio do poder de compra do salário mínimo, o qual, fixado e congelado pelo Governo muito abaixo do necessário para cobrir o “custo de vida”, compele as famílias trabalhadoras a recorrerem a todas as formas de sobrevivência, adotando o subemprego e as atividades no chamado setor informal, para suas

(9) FRIGOTTO, G. *Política de financiamento da educação: sociedade desigual, distribuição desigual dos recursos*. Cadernos CEDES (5), São Paulo, 1981. p.p. 4 e 5.

mulheres e filhos menores, acarretando o ingresso precoce das crianças na luta pela sobrevivência, quando não na mendicância.

Por outro lado, é interessante associar, aqui, os indicadores relativos à situação educacional desses assalariados.

A SUDENE, em seu documento "Proposta de Educação para Meio Rural", (10) alerta para o fato de que é preocupante constatar que mais da metade dos assalariados brasileiros, cujos rendimentos eram inferiores a um salário mínimo, eram analfabetos ou possuíam menos de um ano de escolaridade, segundo dados da FIBGE/PNAD(1978), e, ainda, que é analfabeta mais de 3/4 da população economicamente ativa que trabalha no setor agrícola do Nordeste. E bem se sabe o quanto a condição de analfabeto contribui para uma redução das possibilidades de participação política consciente, para a limitação das aspirações e, sobretudo, para a sobreexploração do trabalhador em termos de salário e de condições de trabalho.

Mas o "circo de horrores" não pára por aí: outros indicadores mostram uma sociedade cada vez mais desigual.

Mais de 40 milhões de brasileiros — dos quais 12 milhões de crianças — são desnutridos e, portanto, estão em condições de miséria absoluta; 40% dos "domicílios" não têm instalações sanitárias e 44,2% da população rural é subempregada (Instituto Nacional de Alimentação — INAM, 1973).

Com referência à taxa de mortalidade infantil, a mesma se apresenta na proporção de 82 para cada 1.000 habitantes, agravando-se, na Região Nordeste, para 133,8, em cada 1.000 habitantes (SUDENE/DRH/Divisão de Preservação da Saúde, 1980). Esse indicador torna-se mais discrepante quando comparado com os níveis de saúde de outros países onde a proporção de mortalidade infantil por 1.000 habitantes é a seguinte: Suécia 8,0, Japão 8,9, Estados Unidos 19,2 e Cuba 27,4. Concorrem, sobretudo, para essas mortes, a desnutrição, a tuberculose, as diarreias, as doenças perinatais e o sarampo, todas doenças resultantes de um deficiente serviço de saúde pública e do estado de miséria absoluta da população com a conseqüente deficiência nutricional ou "situação de fome" que atinge grandes contingentes populacionais. Esse proble-

(10) DUARTE, et alii. *Proposta de educação para o Meio Rural*. Recife. SUDENE, 1984. p. 14.

ma é mais acentuado na Região Nordeste, onde se encontra quase dois terços da população brasileira com déficit calórico superior a 200 calorias/dia. (11)

A prática pedagógica e as desigualdades sociais

É do conhecimento público que o acesso à educação básica, assegurado por lei como um direito de todos, não se vem dando, na prática, a despeito dos discursos oficiais e dos planos governamentais em prol de uma democratização do ensino, os quais, nas últimas décadas, efetivamente, se concretizaram numa considerável expansão quantitativa de vagas no 1.º grau de ensino, bem como nos demais níveis.

Na verdade, essa expansão se deu de forma caótica, quando, em nome da universalização do ensino, se apelou para a redução da jornada escolar, para a superlotação das classes dos centros urbanos, para a proliferação de classes multisseriadas funcionando na casa da professora, nas zonas rurais, para soluções "comunitárias" barateadas e para programas compensatórios, entre outros mecanismos que, ao contribuírem para ampliação das vagas, levaram, também, ao rebaixamento da qualidade do ensino destinado às camadas populares.

"Estatísticas oficiais do MEC dão contra de que em 1982, como há pelo menos quatro décadas, cerca de 50% dos alunos matriculados na 1.ª série do 1.º grau não conseguiram concluir. Fracasaram por abandono da escola ou repetência". (12) Daí poder-se concluir que a democratização do acesso à escola não é garantia de democratização do ensino, na medida em que, paralelamente à expansão das oportunidades educacionais, expandiu-se, também, o fenômeno do fracasso escolar.

O estudo das causas de tal fenômeno tem ocupado inúmeros pesquisadores e o resultado das pesquisas mais relevantes foi objeto de Relatório Técnico coordenado pela pesquisadora Zaia Brandão, (13) de onde se extraíram algumas das conclusões de maior relevo nas quais se verifica que o

(11) MINTER — SUDENE — *Uma Política de Desenvolvimento para o Nordeste* — Proposta para discussão. Recife, 1985. p. 15.

(12) MELO, G.N. — Op. Cit., p. 13.

(13) BRANDÃO, Z. et alii. *O estado da arte da pesquisa evasão e repetência no ensino de 1.º grau no Brasil — 1971-1981*. Rio de Janeiro. IUPERJ/INEP, 1982.

fenômeno da evasão e da repetência no Brasil tem sido objeto de abordagem as mais variadas.

Os primeiros estudos partiam de um enfoque exclusivamente psicopedagógico, centrado nos fatores intra-escolares (aluno, professor e processos de ensino), comprometendo a percepção das condições estruturais da sociedade presentes e atuantes dentro da escola cujo desconhecimento inviabiliza uma prática pedagógica conseqüente.

Progressivamente, a partir da década de 70, passou-se, sob influência das idéias reprodutivistas, a um extremo oposto, no qual os fatores exógenos ao sistema de ensino-subnutrição, pobreza etc. aparecem como a origem do fracasso escolar. Esse enfoque, na medida em que contribuiu para um melhor entendimento das questões educacionais ao relacioná-las com processos sociais globais, por outro lado, induziu a uma espécie de "fatalismo" o qual, no limite, apresenta risco de conduzir a um imobilismo pedagógico.

No momento, há uma tendência para resgatar a importância dos fatores intra-escolares na determinação dos níveis de produtividade do ensino "procurando-se descobrir dentro da escola o que é específico sem ignorar a realidade sócio-econômica e política mais ampla". (14)

No Relatório citado, o consenso dos pesquisadores aponta a "importância do nível sócio-econômico do aluno para explicação de seu desempenho." (15)

A partir daí, "poder-se-ia concluir que o problema subjacente ao baixo rendimento escolar é a pobreza e que, portanto, estamos diante de um fenômeno eminentemente social cuja solução transcende a competência da escola. Embora tal afirmação seja irrefutável, ela é enganosa". *O ponto crítico é a maneira pela qual a escola lida com a pobreza.* (16)

Nesse aspecto, alguns resultados de pesquisas merecem especial destaque:

1. As crianças que permanecem mais tempo na escola e têm um rendimento superior provêm de famílias onde a mãe tem um nível mais elevado de escolaridade.
2. Os alunos de nível sócio-econômico e cultural mais baixo têm menor índice de rendimento e, de acordo com alguns autores, são mais propensos à evasão.

(14) BRANDÃO Z. et alii — Op. Cit. p. 4.

(15) Idem, idem. p. 110.

(16) GATTI, B. in BRANDÃO et alii Op. Cit., p. 3.

3. Há maior incidência de reprovados entre os migrantes.
4. A insuficiência na qualificação média do professor é responsável pelo baixo desempenho lingüístico dos alunos.
5. Da parte dos professores, foi notada uma preocupação em *patologizar* os alunos. As famílias também são encaradas de forma depreciativa.
6. A escola não sabe lidar com a heterogeneidade social; depois de alguns anos elimina mais de 3/4 dos que nela ingressaram.
7. Os professores que ingressam no sistema ficam sempre com as turmas consideradas mais difíceis.
8. A rotatividade do professor durante o ano letivo apresenta correlação significativa com o baixo rendimento dos alunos.
9. A desnutrição pregressa, mesmo moderada, é uma das principais causas de alteração no desenvolvimento mental e no mau desempenho escolar.

Uma outra abordagem importante refere-se às percepções do professor acerca da realidade social de seus alunos — indagações básicas sobre os reflexos das desigualdades sociais na escola — e as suas representações a respeito de própria prática docente.

Para essa abordagem analisaram-se dados primários coletados, em 1982, junto a 100 professores vinculados aos cursos da formação para o Magistério em nível de 2.º Grau, da rede pública do Estado de Pernambuco, bem como foram incorporados os resultados de pesquisa realizada por Guimarães Namo de Mello (17) numa amostra de 564 professores de escolas públicas estaduais do Estado de São Paulo (interior e capital).

É interessante notar, de início, que se evidencia, por parte dos professores, uma clara percepção da importância dos aspectos técnico-administrativos intra-escolares como possível explicação para a queda da qualidade do ensino.

No entanto, a despeito disso, ao se posicionarem de modo específico, frente a questões concretas sobre as causas do fracasso escolar, os professores das duas amostras optaram por uma explicação conservadora onde, os invés de colocar a própria escola em questão, culpam o aluno por suas más condições sócio-econômicas e individuais.

(17) MELLO, G. N. *Magistério de 1.º Grau — Da competência Técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez Editores, 1982.

Assim é que, na amostra estudada em Pernambuco, as “dificuldades decorrentes da organização e da estrutura da instituição escolar” (classes numerosas, ênfase à memorização, peso de métodos e técnicas inadequadas, desconhecimento da realidade do aluno etc.) participaram com apenas 30% das respostas, enquanto atribui-se às “dificuldades intelectuais e cognitivas do aluno” (17%) “às dificuldades na área de relacionamento social/attitudes” (20%), às “dificuldades de natureza sócio-econômico-familiares” (31%), a maior incidência dos reflexos das desigualdades sociais dentro da escola e dos fatores de fracasso.

Igualmente, com referência às conclusões da professora Guiomar Namó, “pelo exame das respostas constatou-se que todas as explicações apontadas dizem respeito à condição da família, da própria criança ou, num padrão explicativo circular, à própria situação da carência. Nenhuma das respostas analisadas sugeriu, por exemplo, que os comportamentos prejudiciais ou rendimento escolar são mais freqüentes entre as crianças *carentes* porque a escola não investe, técnica e materialmente, na mudança dos padrões de conduta dessa criança e na criação de novos padrões mais adequados.” (18)

Essas conclusões parecem relevantes para o estudo da prática pedagógica na escola brasileira, na medida em que atestam a discrepância entre o posicionamento dos teóricos e dos pesquisadores em relação àquele demonstrado pelos professores em sua prática cotidiana, revelando, ainda, a pouca divulgação dos resultados dos estudos e pesquisas e, portanto, a desvinculação existente entre os pesquisadores e base do sistema escolar. Essa postura que leva os professores a interpretar o fracasso escolar a partir, principalmente, das condições sócio-econômicas da sua clientela (pobreza, desnutrição e deficiências individuais) predispõe desfavoravelmente este mesmo professorado a assumir, na sua prática docente, a parte da responsabilidade que cabe à escola na solução do problema do fracasso escolar dos alunos.

BIBLIOGRAFIA

AGUIAR, N. *Hierarquias em classes*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1974.
BRANDÃO, Z. et alii. *O estado de arte da pesquisa sobre evasão e re-*

(18) Idem, idem, p. 90.

- petência no ensino de 1.º Grau no Brasil. 1971/1981. Rio de Janeiro, IUPERJ/INEP, 1982.
- CARDOSO, F.H. et FALETTO, E. *Dependência e Desenvolvimento na América Latina* — Um estudo sociológico. 7. ed.. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1984.
- CUNHA, L.A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 8 ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1985.
- CURY, J. *Educação e Contradição*. São Paulo, Cortez Editores, 1985.
- DUARTE et alii. *Proposta de Educação para o Meio Rural*. Recife, SUDENE, 1984.
- FREITAG, B. *Escola, Estado e Sociedade*. 5.ª ed. São Paulo, Editora Moraes, 1984.
- FRIGOTTO, G. *Política de financiamento da educação: sociedade desigual, distribuição desigual de recursos* in: Cadernos CEDES (5), São Paulo, 1981.
- MINTER/SUDENE — *Uma política de desenvolvimento para o Nordeste* — proposta para discussão. Recife, 1985.
- MELLO, G.N. Ensino de 1.º Grau: as estratégias da transição democrática in: *Educação e Transição Democrática*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1985.
- . *Magistério do 1.º Grau — da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez Editora, 1982.
- PAIVA, V. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo, Loyola Editora, 1973.
- PINTO, J. B. *Meio rural e educação — percepções da população rural sobre a escola*. ANPED/CNPq./ (mimeo).
- POULANTZAS, N. *As classes sociais no capitalismo de hoje*. 2.ª ed., Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.
- SNYDERS, G. *Escola, Classes e Luta de Classes*. Lisboa, Moraes Editora, 1977.
- VELHO, O.G. et alii (org.) *Estrutura de classes e estratificação social*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981.